

Schüler von heute – Leser von morgen?

**Materialien zu einer Tagung der
Stiftung Pro Argovia vom 20. und
21. November 1987 im Stapferhaus
Schloss Lenzburg**

Schriftenreihe des Stapferhauses auf der Lenzburg
Heft 18
Verlag Sauerländer, Aarau 1988

Redaktion: Markus Kirchhofer und Heini Kunz

Die Schriftenreihe wird von der Hauskommission
des Stapferhauses herausgegeben

ISBN 3-7941-3060-X

Bestellnummer 08 03060

Verlag Sauerländer, Aarau 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Schüler von heute – Leser von morgen?: Materialien zu e. Tagung d. Stiftung Pro Argovia
vom 20. u. 21. November 1987 im Stapferhaus Schloss Lenzburg. – Aarau: Sauerländer, 1988
(Schriftenreihe des Stapferhauses auf der Lenzburg; H. 18)

ISBN 3-7941-3060-X

NE: Stiftung Pro Argovia; Stapferhaus <Lenzburg>; Schriftenreihe des Stapferhauses . . .

Kaspar H. Spinner, Professor für deutsche Literatur und Literaturdidaktik

Als einer aus der gescholtenen Zunft der Literaturdidaktiker stehe ich hier und soll ein Plädoyer für Literaturunterricht halten. Kann Literatur in der Schule, so meine Frage, überhaupt zu einem Lebensstoff der Kinder und Jugendlichen werden? Und was heisst das: Literatur als Lebensstoff? Ich gehe von einem Beispiel aus, einem Dokument, das die geistig-emotionale Verarbeitung einer literarischen Erfahrung zeigt. Aus der Deutung dieses Dokuments werde ich Perspektiven für einen lebensbezogenen Literaturunterricht entwickeln und zu drei didaktischen Thesen gelangen.

Bei dem Dokument, das ich meinen Ausführungen zugrunde lege, handelt es sich um die Verschriftung eines Monologs, den meine Adoptivtochter im Alter von 7 Jahren improvisierend in mein Diktaphon gesprochen hat - in eine Ecke meines Arbeitszimmers verkrochen und fasziniert von den technischen Möglichkeiten des Geräts:

Ich bin ein ganz einsames Kind. Ich weiss nicht wo und ich weiss nicht wie. Wie wie wo. Ich weiss nicht. Ich kapiert das Ganze nicht auf der Welt. Oder? Nein. Meine Mutter, die spielt nur mit meiner Schwester. Und ich hab nur einen Stempel und nur ganz ganz dumme Sachen und gar keine richtigen Spielsachen habe ich richtig mehr. Drum, drum, das weiss ich nicht. Ich kapiert das nicht.

Aber

Eines Tages, da hab ich ein Bilderbuch bekommen. 'Tim, der dicke', und dann erzählte mir Papa, wie das war. Also, zu Hause, auf dem Schulhof, da riefen alle:

*Tim, der dicke,
geht über die Brücke,
da macht die Brücke rumps,
und der Tim macht plumps.*

Und, und alle und dann, da lief ich nach Hause und war wütend. Und dann, dann ging, rannte ich nach Hause und sagte: Ich fand's auch in der Schule nicht schön. Alle haben mich ausgelacht. - Und warum denn? - Die haben so was Doofes gema-, gesungen. - Was denn? -

Der Tim, der dicke,
geht über die Brücke,
da macht die Brücke rumps,
und der Tim macht plumps.

Ja, und da hab ich mich fürchterlich geärgert. - Aber das solltest du nicht. Das war falsch. - Falsch? - Ja!

Es gab mal einen König, der, der war auch so dick und pummelig und von dem haben auch die Leute so Spottlieder gesungen und gelacht. Und dann hat er einfach mitgesungen und selbst gelacht. - Auch lachen? - Ja, auch lachen! Das solltest du machen.

Ende. Komma Punkt aus.

Dieser Monolog gliedert sich in drei Teile, die durch einen unterschiedlichen Wirklichkeitsbezug charakterisiert sind. Der erste Teil (den ersten Abschnitt umfassend) bezieht sich auf eine reale Lebenserfahrung: Die Sprecherin fühlte sich zu der Zeit, als sie die Aufnahme machte, gegenüber ihrer fünf Jahre jüngeren Schwester zurückgesetzt. Ein Stempel (gemeint ist ein Namensstempel, ein Geschenk, das der Sprecherin besondere Freude gemacht hatte) ist das einzige Identifikationsobjekt. Zögernd, fragend und resignativ sind die Sätze auf dem Band gesprochen, das wiederholte "ich weiss nicht" wird zum Zeichen eines tiefen Sinnverlusts. Nun folgt allerdings ein "aber", das zum zweiten Teil überleitet, der bis zum "Ja" führt. Dieser Teil nimmt Bezug auf eine literarische Geschichte, und zwar auf die Erzählung "Feuerschuh und Windsandale" von Ursula Wölfel, 1961 (hier zu einem Bilderbuch gemacht). Der Lehrer (nicht der Vater) hatte dieses Buch in der Schule vorgelesen, auch von einer Tonkassette kannte die Sprecherin die Geschichte. Im Monolog wird die Geschichte vom Aussenseiter Tim zum Spiegel, in dem die Sprecherin ihre eigene Situation wiedererkennt. Sie kannte wie Tim die Schwierigkeiten mit Schulkameraden und fühlte sich als gebürtige Koreanerin vielleicht in ähnlicher Weise wie der dicke Tim ausgestossen. Wie eng Erlebniswelt und literarische Geschichte miteinander in Verbindung treten, zeigt im Monolog die Verwendung der

Ich-Form: Die Geschichte von Tim wird von der Sprecherin so wiedergegeben, als hätte sie sie selbst erlebt.

Die Tim-Geschichte ist nun nicht nur Spiegel für eine erlittene Lebenssituation; sie führt zugleich über das leidende Beschwören der Verlorenheit und die Hinnahme der Aussenseiterposition hinaus. "Das war falsch", wird vom Verhalten des Tim gesagt: Eine Zurück- und Zurechtweisung, freilich ohne konkrete Alternative.

Diese ergibt sich erst im dritten und letzten Teil des Monologs; er enthält die Geschichte vom König, eine Geschichte in der Geschichte. Bei Ursula Wölfel ist es der Vater von Tim, der diese Geschichte erzählt. Sie zeigt, wie man auch in widriger Situation selbstbewusst sein kann; während im ersten Teil des Monologs im Namensstempel eine verdinglichte, reduzierte Identität zum Ausdruck kam, wird nun die Souveränität dessen, der mitsingt und mitlacht und sich so behauptet, zum Leitbild. Mit den sich reimenden Sätzen "Ja, auch lachen! Das solltest du machen" und der Koda "Ende. Komma Punkt aus" endet der Monolog.

Verallgemeinert lässt sich der Lebensbezug literarischer Erfahrung, wie er sich in diesem Monolog zeigt, unter zwei Aspekten sehen: 1. Literarische Texte sind uns ein Spiegel für Erfahrungen, die wir selber machen - oft gerade für solche, über die wir mit anderen weder reden mögen noch können. 2. Literarische Texte sind aber nicht nur ein Spiegel, sondern zugleich ein "Aber", das gegen das Hinnehmen des Gegebenen steht. Sie führen uns über unseren Erlebnishorizont hinaus, eröffnen neue Perspektiven, geben Mut. Dabei ist es nicht einfach die vielzitierte "Moral von der Geschichte", die über das Gegebene und Hingenommene hinausweist: Nicht auf die guten Ratschläge kommt es in der Tim-Geschichte an, sondern auf die lesend (oder hörend) mitvollzogene Entwicklung von der Resignation zum Ansatz eines wiedergewonnenen Selbstbewusstseins. Dabei bleibt im Monolog durchaus offen, ob das neue Selbstbewusstsein nur von einer fiktiven Figur oder auch von der Sprecherin gewonnen wird: Wer gewinnt den Mut zum Lachen? Der König? Oder auch Tim, dem die Geschichte vom König erzählt wird? Oder die monologisierende Sprecherin, die sich als "ganz einsames Kind" bezeichnet hat? Mehr als ein Angebot, das Erzählte auch für sich selbst fruchtbar werden zu lassen, können und wollen solche Geschichten nicht bieten. Wir lesen, so hat der Zürcher Literaturwissenschaftler Klaus Weimar in

seiner "Enzyklopädie der Literaturwissenschaft" (München 1980) ausgeführt, literarische Texte immer als wir selber und als ein anderer. Literatur lässt uns die Freiheit, uns zu identifizieren oder uns abzugrenzen - und gerade deshalb öffnet sie so manche Tür, deren Schwelle wir unter Zwang nie überschreiten würden. Zu dieser Offenheit des literarischen Textes gehört auch die symbolische Verdichtung. Das Lachen, von dem in der Geschichte vom König die Rede ist, meint nicht nur eine situationsbezogene Reaktion, sondern ist Ausdruck von Selbstsicherheit. Der Stempel ist nicht nur ein bestimmter Gegenstand, sondern Zeichen für ein reduziertes Identitätsbewusstsein, und die "dummen Sachen" verweisen auf fehlenden Umweltbezug. Verhältnis zum eignen Ich (Stempel), zur materiellen Umwelt (Spielsachen) und zu Bezugspersonen (die Mutter, die nur mit der Schwester spielt), diese drei grundlegenden Dimensionen, zu denen sich ein menschliches Individuum in Beziehung zu setzen hat, sind in symbolischer Verdichtung am konkreten Beispiel angesprochen. Die Sprecherin des Monologs hat so ihre eigene Lebensproblematik mit den Mitteln der Literatur verarbeitet, und zwar nicht in der Weise, dass sie eine entschlüsselte Aussage des Textes auf die eigene Erfahrung angewendet hätte, sondern indem sie mit den literarischen Bildern das Eigene zu begreifen sucht.

Die Schulmeisterfrage "Was will der Dichter damit sagen" aus dem Gedicht von Helmut Lamprecht, mit dem die vorgetragene "Deutschlehrerschelte" eingeleitet worden ist, zielt in der Tat an der Wirkungsweise von literarischen Texten vorbei. Es geht bei ihnen nicht um bündig formulierbare Aussage, vielmehr will der Dichter uns hineinziehen und hineinverwickeln in Prozesse der Selbst-, Fremd- und Welterkenntnis, will uns nicht ruhen lassen im Hinnehmen des Gegebenen, im automatischen Abspulen der eingeschliffenen Lebensvollzüge. Auch da, wo die literarischen Texte nicht so aufmunternd wie das Kinderbuch von Ursula Wölfel sind, wo z.B. ein Werther im Selbstmord endet oder ein Josef K. einem anonymen Gericht ausgeliefert ist, zeugen sie davon, dass die Autoren sich nicht abfinden wollten mit der erfahrenen und dargestellten zerstörerischen Wirklichkeit.

Das Dilemma der Arbeit mit Literatur im Unterricht besteht darin, dass wir Ergebnisse sehen wollen, wo es auf Prozesse ankommt, dass wir begrifflich benannt haben möchten, was nur als symbolische Aussage wirksam ist, dass wir objektiv Ueberprüfbares erwarten, wo es

gerade auf das Wechselspiel zwischen Subjektivem und Objektivem ankommt. Literatur in der Schule, das scheint in der Tat ein Widerspruch in sich selbst zu sein. Aber immerhin: "Feuerschuh und Windsandale" ist der Sprecherin des Monologs in der Schule vermittelt worden; hier ist die Vermittlung einer lebendigen literarischen Erfahrung gelungen. Ob das daran liegt, dass es sich um Primarschulunterricht, um ein erstes Schuljahr handelt? Da werden Bücher noch einfach vorgelesen, ein Zwang zum Interpretieren besteht noch nicht. Wird in den folgenden Schuljahren, wenn es mehr ums literarische Lernen geht, die Bereitschaft unserer Schülerinnen und Schüler, sich auf literarische Erfahrungen einzulassen, dann zusehends zerstört statt weiterentwickelt? Diese Frage hat in den letzten Jahren nicht nur die Angriffe der Schriftsteller provoziert, sondern auch im Zentrum der literaturdidaktischen Diskussion gestanden und zur Entfaltung eines schüler-, lese- oder rezeptionsorientierten Konzeptes von Literaturunterricht geführt. Dabei lassen sich drei Phasen der Diskussion unterscheiden:

1. Erweiterung des Literaturbegriffs:

In der ersten Phase (schon in den 60er Jahren) wurde vor allem die Frage des Textangebots diskutiert; man plädierte dafür, den Literaturunterricht zu öffnen für die Texte, die tatsächlich auch ausserhalb der Schule viel gelesen werden. Das führte zur Einbeziehung der unterhaltenden Literatur, dann auch der Jugendliteratur in den Unterricht. Man hoffte, so den Anschluss an die Bedürfnisse und Interessen der Schüler zu finden.

2. Rezeptionsorientierte Fragestellung:

Im Verlauf der siebziger Jahre richtete sich die Aufmerksamkeit immer stärker auf die Art und Weise, wie gelesen wird, also auf den Wirkungsaspekt und die Verarbeitungsprozesse. Grundlegend wurde die Erkenntnis, dass der Leser bei der Aufnahme literarischer Texte selbst den Sinn mitschafft, dass erst seine Vorstellungskraft das sprachlich Uebermittelte mit Leben erfüllt. Im Unterricht führte diese Einsicht zu einer Aufwertung der subjektiven Anteile, die der Schüler in den Interpretationsprozess einbringt.

3. Produktionsorientierung:

Um 1980 setzte eine verstärkte methodische Diskussion darüber ein, wie die Eigenaktivität des Schülers bei der Auseinander-

setzung mit Literatur gefördert werden könne. Die bloße Zulassung subjektiver Deutungen, auf die sich ein rezeptionsorientierter Unterricht zuweilen beschränkte, erschien für die schulische Praxis nicht hinreichend. Man hat deshalb die handlungs- und produktionsorientierten Modelle von Literaturunterricht entwickelt, bei denen der Schüler selbst kreativ oder praktisch tätig wird.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung möchte ich abschliessend drei Thesen vertreten; sie umfassen nicht die Gesamtproblematik des Literaturunterrichts, sondern beleuchten Teilaspekte, die mir besonders wichtig erscheinen und die zu tun haben mit der Frage, wie der Schulstoff Literatur für die Schüler auch zu einem Lebensstoff werden kann.

1. Sich einlassen auf einzelne Szenen eines literarischen Textes ist wichtiger, als die Aussageabsicht des Autors herauszubekommen.

Beim literarischen Lesen kommt es auf den Mitvollzug der erzählten Situationen und beschriebenen Stimmungen, der Gedanken und Empfindungen der Figuren, des sich entwickelnden Geschehens an. Für die Unterrichtsgestaltung heisst das: Man soll sich einlassen auf einzelne Szenen, Verhaltensweisen von Figuren diskutieren, dabei auch mögliche alternative Verhaltensweisen ins Auge fassen, Bezüge zwischen Verhalten und Erlebnissen, Empfindungen und Charakter usw. herauszustellen versuchen. Allerdings: zu viel Detailarbeit kann ermüdend werden; deshalb soll man nicht zwanghaft jedes Kapitel, jeden Auftritt oder jede Strophe besprechen wollen, sondern sich die Freiheit der Beschränkung auf die exemplarische Behandlung einzelner Stellen nehmen (die Schüler sollen natürlich trotzdem den ganzen Text lesen oder gelesen haben).

2. Literarisches Verstehen ist produktives Verstehen; es tut der Dichtung deshalb keinen Abbruch, wenn die Leser selbst einen Text kreativ um- und weiterschreiben.

Literarische Texte laden uns ein, mitzufühlen, mitzudenken und mitzuphantasieren. Wir sollen nicht reine Konsumenten sein. Im Unterricht bieten sich viele Möglichkeiten, die aktive Rezeption durch kreative Formen des Umgangs mit Texten zu fördern. Warum nicht einmal einen Brief an eine literarische Figur schreiben, sich selber den Schluss eines Gedichtes ausdenken oder die vermuteten Gedanken einer Figur in Form eines inneren Monologs aufschreiben? Literari-

sche Texte sind nicht unberührbare Kunstwerke, die man nur in ehrfürchtigem Abstand wie eine antike Marmorstatue bewundern darf!

3. Wir sollen als Literaturpädagogen Möglichkeiten zur Identifikation schaffen, aber keine Bekenntnisse verlangen; wer als Unterrichts- oder Gesprächsteilnehmer Angst bekommt, dass ihm die Masken, die er sich als Leser aufsetzt, abgerissen werden, ist nicht mehr bereit, sich auf das Spiel von Identifikation und Verwandlung einzulassen.

Literarische Erfahrung ist ein Wechselspiel zwischen Identifikation und Maskierung: Wir sehen uns in den Texten gespiegelt, aber wir lesen auch, weil es uns Spass macht und fasziniert, fremde Erfahrungen nachzuvollziehen. So vergewissern wir uns unser selbst und erfahren zugleich, dass wir in unserem Sosein nicht festgelegt sind. Im Unterricht werden zu oft eindeutige Stellungnahmen verlangt; dabei besteht die besondere Chance von Gesprächen über Literatur gerade darin, dass man im Spiegel der literarischen Figuren über sich und seine Erfahrungen mit anderen Menschen reden kann, ohne explizit den privaten Anteil zu benennen. Diese Möglichkeit der Verhüllung soll im Unterricht gewahrt bleiben, denn: Eine Deutschstunde ist keine Therapiestunde.

Drei Literaturhinweise zu den angeschnittenen Problemen:

1. Gerhard Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I Hannover: Schroedel 1984.
2. Kaspar H. Spinner: Interpretieren im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 81 (1987), S. 17-23.
3. Heiner Willenberg u.a.: Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1987.